

ÂNGELA ISABEL TRINDADE HENRIQUES

AVALIAÇÃO DO CLIMA EMOCIONAL NA SALA DE AULA

DESENVOLVIMENTO E VALIDAÇÃO DE UM
NOVO INSTRUMENTO PARA ADOLESCENTES



ESCOLA SUPERIOR DE ALTOS ESTUDOS

Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica

Área de Especialização em Terapias Cognitivo-
Comportamentais

COIMBRA, 2019

Avaliação do Clima Emocional na Sala de Aula
Desenvolvimento e Validação de um novo instrumento para
adolescentes

ÂNGELA ISABEL TRINDADE HENRIQUES

Dissertação Apresentada ao ISMT para Obtenção do Grau de Mestre em Psicologia
Clínica
Ramo de Especialização em Terapias Cognitivo-Comportamentais

Orientadora: Professora Doutora Marina Cunha

Coimbra, outubro de 2019

Agradecimentos

A presente dissertação de mestrado é o resultado de um percurso académico repleto de desafios e aprendizagens. Ao finalizar este percurso tão importante na minha vida sinto a necessidade de expressar aqui o meu reconhecido agradecimento a todos aqueles que me apoiaram nesta caminhada tornando possível a realização deste trabalho.

À Professora Doutora Marina Cunha, pela excelente orientação, profissionalismo, disponibilidade, compreensão e partilha de conhecimentos. Pela presença sempre atenta e cuidada e pelas palavras assertivas e motivadoras.

Ao Instituto Superior Miguel Torga pela formação.

À Escola E. B. 2,3 Gomes Eanes de Azurara e à Escola Secundária Felismina Alcântara que gentilmente me receberam e me acolheram, contribuindo para a realização deste trabalho de investigação.

O meu sincero agradecimento a todos os adolescentes que participaram neste estudo e aos seus encarregados de educação. Sem a vossa colaboração, este trabalho não teria sido possível.

A todos os meus colegas e amigos que fizeram parte do meu percurso académico, por todos os conhecimentos partilhados, pelo encorajamento e pelo apoio.

Ao Filipe. Pelo companheirismo. Pela presença. Pela paciência. Por todos os “vai correr tudo bem”. Pelo apoio incondicional, pelo carinho e por todo o orgulho e entusiasmo com que caminhou ao meu lado ao longo deste percurso.

À minha família por estarem sempre ao meu lado, por todo o amor e apoio demonstrado ao longo da minha vida.

Por último, a quem mais tenho que agradecer aos meus pais e à minha irmã. Por serem os meus maiores pilares. Pelo amor incondicional. Por possibilitarem a minha formação. Por acreditarem e depositarem em mim tanta confiança. Por me ensinarem que é necessário dedicação, trabalho e empenho para alcançar aquilo que mais desejo.

Obrigada a todos!

Resumo

Introdução: O clima escolar pode ser caracterizado pela qualidade das interações que o aluno tem para com a comunidade escolar (professores, funcionários, colegas/amigos), bem como pelo envolvimento e sentimento de segurança física e psicológica presente neste contexto específico, o qual influencia consequentemente o desenvolvimento cognitivo, social e psicológico dos alunos. Neste sentido, e tendo em conta que a escola é um espaço privilegiado para o desenvolvimento equilibrado e saudável dos adolescentes, Albuquerque, Matos, Cunha, Galhardo, Palmeira e Lima (2019) desenvolveram uma escala que avalia diferentes tipos de emoções na sala de aula, designada por Escala de Avaliação do Clima Emocional na Sala de Aula (EACESA). O desenvolvimento da escala foi baseado numa abordagem evolucionária e motivacional que aponta a interdependência de três sistemas diferentes na regulação do afeto (Gilbert, 2005; Gilbert, 2019).

Objetivos: Desenvolvimento e validação de um novo instrumento para a população de adolescentes designado de EACESA. Pretendeu-se analisar a sua estrutura fatorial e propriedades psicométricas, bem como explorar a sua relação com outras medidas de afeto positivo e negativo, estados emocionais negativos, formas de autocrítica e de autotranquilização e a qualidade de vida.

Métodos: A amostra final incluiu 390 adolescentes portugueses (179 rapazes e 211 raparigas), com idades compreendidas entre os 12 e os 19 anos de idade, a frequentarem entre o 7º e o 12º ano de escolaridade. Para além da EACESA, os participantes preencheram os seguintes instrumentos: Escala de Tipos de Afeto Positivo (ETAP), Escala das Formas de Autocrítica e de Autotranquilização para Adolescentes (EFAA-A), Escala de Ansiedade, Depressão e Stresse (EADS-21), Escala de Afeto Positivo e Negativo para Crianças (EAPAN-C) e o Questionário de Qualidade de Vida em Crianças e Adolescentes (*Kidscreen* 10).

Resultados: O modelo hipotetizado de três fatores da EACESA (Segurança, *Drive* e Ameaça) foi testado através de uma análise fatorial confirmatória, revelando um bom ajustamento aos dados ($\chi^2/gl = 2,93$; CFI = 0,91; GFI = 0,92; RMSEA = 0,07). As subescalas apresentaram uma consistência interna adequada ($\alpha = 0,73$ para a subescala de segurança, $\alpha = 0,86$ para a subescala de *drive* e $\alpha = 0,70$ para a subescala de ameaça). Foram encontradas diferenças de género, manifestando os rapazes valores mais elevados nas subescalas de segurança e *drive* e as raparigas valores mais elevados na subescala de

ameaça. A idade não mostrou uma correlação significativa com qualquer das subescalas da EACESA. A escala apresentou uma boa estabilidade teste-reteste no intervalo de 1 mês. As subescalas Segurança e *Drive* da EACESA apresentaram correlações positivas significativas com os tipos de afeto positivo, com a afetividade positiva, com a autotranquilização e com a qualidade de vida. Apresentaram-se também correlacionadas, mas negativamente com os estados emocionais negativos, com a afetividade negativa e com as formas de autocrítico (Eu Detestado e Eu Inadequado). Já a subescala de Ameaça apresentou correlações positivas e significativas com os estados emocionais negativos, com a afetividade negativa e com as formas de autocrítico, bem como uma associação negativa com os tipos de afeto positivo, com a afetividade positiva, com a autotranquilização e com a qualidade de vida.

Conclusão: Este estudo demonstrou que a EACESA é um instrumento robusto e fidedigno que permite a avaliação do clima emocional na sala de aula, identificando três sistemas diferentes associados a sentimentos de segurança/tranquilização, de *drive*/procura-recompensa e de defesa/ameaça.

Palavras-chave: Clima emocional na sala de aula; Adolescência; Análise fatorial confirmatória; Propriedades psicométricas

Abstract

Introduction: The school climate can be characterized by the students' quality of interactions with the school community (teachers, staff, colleagues/friends), as well as by the involvement and feeling of physical and psychological security present in this specific context, which consequently influences the cognitive, social and psychological development of students. Therefore, considering that the school is a privileged space for the balanced and healthy development of adolescents, Albuquerque, Matos, Cunha, Galhardo, Palmeira and Lima (2019) developed a scale that evaluates different kinds of emotions in the classroom, called the Classroom Emotional Climate Assessment Scale (EACESA). The development of the scale was based on an evolutionary and motivational approach that points to the interdependence of three different systems in affect regulation (Gilbert, 2005; Gilbert, 2019).

Objectives: Development and validation of a new instrument for the adolescent population designated by EACESA. It was intended to analyse its factorial structure and psychometric properties, as well as explore its relationship with other measures of positive and negative affect, negative emotional states, forms of self-criticism and self-reassurance and quality of life.

Method: The final sample included 390 Portuguese adolescents (179 boys and 211 girls), with aged between 12 and 19 years old, attending between 7th and 12th year of schooling. In addition to the EACESA, participants completed the following instruments: Activation and Safe/Content Affect Scale (ETAP), Depression Anxiety Stress Scales (DASS-21), Forms of Self-Criticizing and Self-Reassuring Scale (FSCRS), Positive Affect and Negative Affect for Children Scale (PANAS-C) and the Children and Adolescent Quality of Life Questionnaire (Kidscreen 10).

Results: The hypothesized EACESA three factor model (Safe, Drive and Threat) was tested by confirmatory factor analysis, adjustment a good fit to the data ($\chi^2 / gl = 2.93$; CFI = 0.91; GFI = 0.92; RMSEA = 0.07). The subscales had an adequate internal consistency ($\alpha = 0.73$ for the safe subscale, $\alpha = 0.86$ for the drive subscale and $\alpha = 0.70$ for the threat subscale). Gender differences were found, with boys indicating higher values in the safe and drive subscales and girls indicating values in the threat subscale. Age did not show a significant correlation with any of the EACESA subscales. The scale showed good test-retest stability within 1 month. EACESA Safe and Drive subscales showed significant positive correlations with the types of positive affect, positive

affectivity, self-reassurance and quality of life. They were also correlated, but negatively, with negative emotional states, negative affectivity, and forms of self-criticism (I Hated and I Inappropriate). The Threat subscale showed positive and significant correlations with negative emotional states, negative affectivity and forms of self-criticism, as well as a negative association with positive affect types, positive affectivity, self-reassurance and quality of life.

Conclusion: This study demonstrated that the EACESA is a robust and reliable instrument that allows to the assessment of the emotional climate in the classroom, identifying three different systems associated with feelings of safe/reassurance, drive/seek-reward and defense/threat.

Key words: Emotional Climate in the Classroom; Adolescence; Confirmatory factor analysis; Psychometric properties

Apêndices

Apêndice A. Pedidos de autorização aos autores dos instrumentos e respectivas respostas

Apêndice B. Resposta da aprovação da DGE do projeto apresentado para a realização do estudo em meio escolar (*e-mail*)

Apêndice C. Pedido de autorização ao diretor do Agrupamento das Escolas de Mangualde para a aplicação de instrumentos

Apêndice D. Consentimento informado dirigido aos Encarregados de Educação

Apêndice E. Protocolo de investigação – Breve explicação do estudo, consentimento informado, questionário sociodemográfico e instrumentos de avaliação (EACESA, ETAP, EADS-21, EAPAN-C/PANAS-C, EFAA-A/ FSCRS, *KIDSCREEN* 10)

Tabelas

Tabela 1. Pesos fatoriais por fatores dos itens da EACESA

Tabela 2. Médias (M), desvios-padrão (DP), correlação item-total (r) e α de Cronbach dos itens da EACESA

Tabela 3. Correlações de Pearson entre a Escala de Avaliação do Clima Emocional na Sala de Aula (EACESA) e os restantes instrumentos de avaliação

Figuras

Figura 1. Modelo da estrutura fatorial da EACESA

Introdução

A adolescência é um processo biopsicossocial dinâmico de passagem entre a infância e a idade adulta, marcado por diversas transformações (*e.g.*, psicológicas, afetivas, fisiológicas, cognitivas e sociais), no qual o indivíduo irá procurar alcançar os objetivos relacionados com as expectativas culturais da sociedade em que vive (Dias, Alves & Menezes, 2013; Pais, 2004). Assim sendo, a adolescência deve ser vista não só como uma fase transitória, rica em desafios, mas, também, como um período prolixo em mudanças que constituem potencialidades e vulnerabilidades. É neste contexto que a regulação emocional desempenha um papel relevante, já que a emocionalidade assume uma expressão intensa nesta fase da vida, a qual é, por sua vez, frequentemente apontada como o início de dificuldades ou perturbações emocionais (Ahmed, Bittencourt-Hewitt, & Sebastian, 2015; Compas et al., 2017). Note-se, ainda, que uma das tarefas desenvolvimentais próprias deste período de vida é o refinamento de mecanismos autónomos de regulação das emoções, cada vez mais independentes do papel dos pais e/ou família.

Por sua vez, o ambiente escolar é, segundo Pekrun, Goetz, Titz e Perry (2002), um contexto muito diversificado de experiências emocionais que podem potencialmente influenciar o ensino e os processos de aprendizagem, repercutindo-se, naturalmente, no desenvolvimento global do indivíduo. Tendo em conta que a escola pode ser vista como a segunda maior instituição social, responsável pelo desenvolvimento do sujeito, a sala de aula surge, consequentemente, como um contexto revelante para o desenvolvimento interpessoal e educativo dos alunos. Neste sentido, a compreensão do processo educativo envolve não só a análise de práticas, estratégias e ambientes de aprendizagem, mas também das relações interpessoais, dos aspetos motivacionais e afetivos, sendo por isso todas estas práticas educativas fundamentais para a criação de um clima harmonioso em sala de aula (Mata, Peixoto, Monteiro, Sanches & Pereira, 2015; Morgado, 2004; Pereira, 2014).

As salas de aula são espaços onde os alunos interatuam com o professor e com os colegas, enfrentam desafios, dificuldades e objetivos a alcançar, que levam a acontecimentos de maior ou menor sucesso, incitando várias emoções que poderão afetar a aprendizagem (Mata, et al., 2015). Deste modo, os contextos educativos são definidos por intensas vivências emocionais reconhecidas como capazes de influenciar os processos de ensino e de aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, a motivação e a autorregulação

(Pekrun et al., 2002; Pekrun, Elliot & Maier, 2006; Schutz & DeCuir, 2002; Schutz & Lanehart, 2002; Schutz, Hong, Cross & Osbon, 2006). Meyer e Turner (2002) evidenciam que ambientes que permitem os alunos sentir confiança, serem perseverantes e curiosos, faz com que estes revelem características emocionais mais positivas. Contudo, e de acordo com os autores, um aspeto essencial para as emoções percebidas na sala de aula é o suporte afetivo do professor. Este suporte é importante para realçar os sentimentos de satisfação com a vida e de bem-estar socio-emocional dos alunos (Natvig, Albrektsen & Qvarnstrom, 2003; Suldo, Shaffer-Hudkins & Riley, 2008; Suldo, Friedrich, White, Farmer, Minch & Michalowski, 2009). Wang e Holcombe (2010) afirmam que os ambientes de aprendizagem mais competitivos e orientados para a avaliação diminuem o sentimento de pertença, o valor atribuído à escola e a participação dos alunos. Adicionalmente, este clima de aprendizagem mais competitivo pode conduzir a baixos níveis de sucesso académico, não beneficiando, por isso de sentimentos de bem-estar, características da motivação intrínseca, o que se reflete tanto a nível comportamental como emocional (Moneta, 2014).

Sabe-se que as emoções têm um papel crucial na aprendizagem escolar (Costa & Faria, 2013; Fonseca, 2016; Mora, 2013; Pekrun et al., 2002; Schutz & DeCuir, 2002; Schutz & Pekrun, 2007). Neste sentido, é preciso ter em atenção que a missão da escola não deve ser direcionada apenas no desenvolvimento intelectual das crianças e dos jovens, mas, deve, equitativamente, responsabilizar-se pelo seu desenvolvimento social e emocional (Fonseca, 2016). Deste modo, foram concebidos modelos pedagógicos que enfatizam o papel da afetividade/emoção e a sua expressão na relação pedagógica, uma vez que esta consiste no contacto interpessoal no decurso do ato pedagógico, ou seja, no processo de ensino-aprendizagem, entre o professor-aluno-turma (Estrela, 2002). Este processo, nomeadamente, o ensino por parte dos professores pode ser dificultado por inúmeras variáveis, entre as quais a existência de personalidades distintas numa sala de aula. A título de exemplo, a presença de boas relações interpessoais, de respeito, empatia, carinho/afeto e de sentimentos como o bem-estar subjetivo entre os alunos e entre o docente e alunos poderá favorecer os processos de ensino-aprendizagem, bem como, proporcionar um clima de aceitação das diferenças de cada um e de respeito recíproco na sala de aula (Fernandes, 2008; Morgado, 2004). À luz deste enquadramento têm surgido vários tipos de intervenção nas escolas, quer para professores, quer para alunos, que visam promover o bem-estar, o ajustamento psicológico, competências compassivas e de atenção plena inseridas no currículo geral de desenvolvimento de competências de

autoconhecimento e de promoção das práticas pedagógicas (Bradley, Cordaro, Zhu, Vildostegui, Han, Brackett & Jones, 2018; Jazaieri, 2018; O'Connor, Dyson, Cowdell & Watson, 2018; Siddiqui & Ventista, 2018).

De facto, existe um conjunto de estudos que têm vindo a demonstrar que se o clima escolar em geral e o da sala de aula, em particular, for positivo, pode ser proporcionado um ambiente enriquecedor, quer ao nível do crescimento pessoal, quer ao nível académico (Haynes, Emmons & Comer, 1993; Haynes, 1998; Kuperminc, Leadbeater, Emmons & Blatt, 1997; McEvoy & Welker, 2000). Deste modo, a escola, não é apenas um contexto de aprendizagem académica, é também um lugar onde as crianças/adolescentes aprendem a criar relações sociais positivas, desenvolvem-se do ponto de vista emocional, comportamental e cognitivo, e ganham independência (Cohen, McCabe, Michelli & Pickeral, 2009).

De forma mais global, se as escolas forem caracterizadas pela existência de relações interpessoais ajustadas, coesão, comunicação clara e sentimentos de pertença à comunidade escolar, tornam-se capazes de apoiar as necessidades psicológicas e promover um desenvolvimento saudável nos vários domínios dos seus alunos, inclusive na forma como estes se sentem seguros no seio estudantil. Assim, o clima da escola tem mostrado ser preditivo dos resultados académicos (os estudantes apresentam um melhor desempenho e uma motivação aumentada se o clima na sala de aula for positivo), comportamentais e psicológicos (Wang & Degol, 2016; Guerra, 2018; Patrick, Ryan & Kaplan, 2007). Além disso, o clima escolar no qual os estudantes convivem pode promover a satisfação deles com a vida, o seu bem-estar e a satisfação com a escola (Suldo, Thalji-Raitano, Hasemeyer, Gelley, & Hoy, 2013).

Deste modo, as relações interpessoais positivas tanto entre estudantes, como entre estudantes e professores, bem como um envolvimento adequado dos pais na escola, têm sido relacionadas a uma maior satisfação com a vida, a melhores estratégias de *coping*, a uma autoestima mais elevada e a atitudes otimistas em relação à escola e a expectativas futuras, favorecendo o processo de ensino-aprendizagem (Morgado, 2004; Ruus, Veisson, Leino, Ots, Pallas, Sarv, & Veisson, 2007; Suldo et al., 2013; Suldo, Bateman, & Gelley, 2014). Por outro lado, as escolas que dispõem de um clima escolar positivo mostram bons relacionamentos interpessoais, qualidade no processo de aprendizagem partilham decisões uns com os outros, existe um sentimento de justiça (apreciação e reconhecimento dos direitos de cada pessoa; igualdade na aplicação de regras e castigos)), o que faz com que os indivíduos se sintam seguros, envolvidos e pertencentes (Vinha,

Tognetta, Azzi, Moro, Aragão & Morais, 2017). Assim, e de acordo com Huebner, Gilman, Reschly e Hall (2009) os alunos que vivenciam mais experiências positivas na escola mostram maiores níveis de saúde mental e física.

Tendo em conta este contexto das escolas associado à investigação, foi desenvolvida uma escala que pretende avaliar o clima emocional na sala de aula. Mais concretamente, a Escala de Avaliação do Clima Emocional na Sala de Aula (EACESA) que é um questionário de autorresposta formado por 15 itens, que procura medir a forma como os alunos se sentem na sala de aula (*e.g.*, “Na sala de aula sinto-me tranquilo”; “...cheio/a de vida”, etc.). O desenvolvimento da escala foi baseado no modelo tripartido de regulação dos afetos de Gilbert (2005; Gilbert, 2019), o qual assenta numa abordagem evolucionária das emoções e integração de dados provenientes das neurociências e da teoria da vinculação. Segundo este modelo é possível distinguir três sistemas diferentes e interdependentes na regulação dos afetos: o sistema de defesa e ameaça, o sistema de procura e de vitalidade (*drive*) e o sistema de conforto/tranquilização. Estes sistemas possuem uma natureza interativa e de regulação mútua, interagindo entre si, com efeitos recíprocos, para a formação de determinados padrões nas disposições e conexões neurocorticiais (Gilbert, 2015; Gilbert, 2017).

O sistema de regulação de afeto negativo, é o de defesa/ameaça e a sua função principal é a de identificar estímulos de ameaça com rapidez, e com isso acionar as respostas emocionais (*e.g.*, ansiedade, raiva e aversão), cognitivas e comportamentais (*e.g.*, comportamentos de luta, fuga, submissão, pensamento dicotómico, sobregeneralização) com vista à proteção/segurança (Gilbert, 2000, 2001). As ameaças podem ser estímulos indicadores externos de punição e dano, de bloqueio ou fracasso dos objetivos, incitando o surgimento de distintas texturas emocionais e comportamentais defensivas: raiva (lutar severamente para superar as frustrações experienciadas, retaliação); ansiedade (escapar/fugir ou evitar ameaças); nojo/repugnância (evitar, expelir ou erradicar o agente nocivo), tristeza (resposta à perda). A perda ou conflito com as pessoas com quem nos importamos estimulam o sistema de ameaça (Gilbert, 1992, 2004a, 2004b, 2019). O sistema de procura de recursos, refere-se à vitalidade, energia e *drive*. É orientado para a obtenção de fins, recompensas, sucessos e para objetivos reforçadores que transmitam segurança, sendo mediado pelo sistema dopaminérgico. Constitui um sistema de procura/recompensa e, como tal, ativador de comportamentos de procura e de aquisição. Se a procura é bloqueada por qualquer motivo são automaticamente ativadas repostas de medo, tristeza e frustração defensiva (Gilbert, 2005; Panksepp, 1998). O outro

sistema de regulação de afeto positivo, é o de afiliação, calor e *soothing* (conforto/tranquilização) mediado por sistemas neurofisiológicos específicos que estão relacionados com sentimentos de tranquilidade, segurança no mundo, com os outros e conosco próprios que é típico de quando nos sentimos seguros, relaxados, com atenção aberta ao momento, curiosos, exploradores e não defensivos. Este sistema de calor/afeto sustém os sentimentos de acalmar o outro e ser acalmado, desativa as emoções defensivas (*e.g.*, raiva, ansiedade e tristeza) e comportamentos (*e.g.*, agressão e fuga), ligados ao sistema de ameaça-defesa e ao sistema de procura de recursos/ incentivos, direcionado para o fazer, adquirir e alcançar. De salientar que este sistema está relacionado com os circuitos onde se encontram os opiáceos e a oxitocina. Torna-se um sistema de regulação de afeto, uma vez que envolve diferentes emoções positivas, nomeadamente, o sentimento de felicidade, de contentamento e de bem-estar (Gilbert, 2005; Gilbert, 2019).

Este é um modelo compreensivo de regulação dos afetos que permite perceber a existência de diferentes emoções. Os três sistemas de regulação de afeto funcionam de forma integrada e interdependente. São sistemas que interagem, originando determinados padrões neurofisiológicos, muito responsivos a determinados tipos de sinais. Por isso, é importante que seja mantido o equilíbrio entre os referidos sistemas, pois todos eles têm funções relevantes. Por exemplo, é possível compreender o autocrítico e a autocompaixão à luz do funcionamento dos sistemas de regulação do afeto. Nos indivíduos com elevado autocrítico e vergonha os sistemas de procura de recursos e o de defesa/ameaça encontram-se interligados de forma complexa. Para alguns destes sujeitos a forma de lidarem com a vivência de inferioridade e diminuição é através de atitudes e comportamentos perfeccionistas e da tentativa de alcançar padrões elevados de realização. A função prende-se com a procura de segurança, com a manutenção ou elevação da posição social e com o evitamento de sentimentos de rejeição, subordinação ou inferioridade. Estes indivíduos precisam de provar frequentemente aos olhos dos outros que são capazes e competentes e que conseguem alcançar as metas propostas (Depue & Morrone-Strupinsky, 2005; Gilbert, 2005; Gilbert, 2019). No mesmo sentido, a procura de estatuto, a competição social e o evitamento da rejeição social estão relacionados com o sistema de procura de recursos e de vitalidade (*drive*). Quando este sistema falha, ativa-se automaticamente o sistema de defesa/ameaça. Assim, os sujeitos autocríticos e com elevada vergonha mostram uma elevada sensibilidade e sobreatividade do sistema de defesa/ameaça, e uma subatividade do sistema de conforto/tranquilização, com dificuldades em sentirem-se seguros consigo próprios e nas relações interpessoais.

Por outro lado, o sistema associado à autocompaixão é o sistema de afeto positivo de afiliação, calor e *soothing* (Depue & Morrone-Strupinsky, 2005; Gilbert, 2005; Hermanto & Zuroff, 2016).

O objetivo principal do presente estudo é analisar a estrutura fatorial e características psicométricas da EACESA. É testado o modelo teórico de três fatores, examinada a qualidade dos itens, a consistência interna, a estabilidade temporal, as diferenças em função do gênero e idade, bem como a validade convergente e divergente deste instrumento. Para este efeito, são aplicados, para além da EACESA, outros instrumentos para analisar a associação entre a percepção do clima emocional na sala de aula e outros contrutos de interesse, como os tipos de afeto positivo e negativo, os estados emocionais negativos, as formas de autocrítico e de autotranquilização e a qualidade de vida nos adolescentes.

Materiais e Métodos

Participantes

A amostra deste estudo incluía inicialmente 396 adolescentes, alunos de escolas públicas situadas na região centro do país. Na definição da nossa amostra, foram tidos em conta os seguintes critérios de inclusão: a) alunos a frequentarem o 3º ciclo do ensino básico e secundário ou equivalente; b) idades iguais ou superiores a 12 anos e inferiores ou iguais a 19 anos; c) preenchimento integral dos instrumentos; e c) não evidência clara de dificuldades de compreensão que possam perturbar o preenchimento correto dos instrumentos de medida. Após uma inspeção dos dados, foram excluídos seis casos devido a observações discrepantes da amostra (*outliers*), os quais poderiam enviesar as análises subsequentes. A amostra final ficou constituída por 390 jovens, 179 rapazes (45,9%) e 211 raparigas (54,1%), com idades compreendidas entre os 12 e os 19 anos, sendo a média de idades de 14,91 anos ($DP = 1,59$) e uma média de anos de escolaridade de 9,40 ($DP = 1,52$).

Para efeitos do estudo da estabilidade temporal da EACESA foi utilizada uma subamostra formada por 38 adolescentes (19 rapazes e 19 raparigas) com uma média de idades de 15 anos ($DP = 1,07$) e uma média de anos de escolaridade de 9,53 ($DP = 0,89$).

Instrumentos

Tendo em conta o objetivo do presente estudo, foi elaborado um protocolo de avaliação constituído por um breve questionário sociodemográfico (idade, género e ano de escolaridade) e os seguintes questionários de autorrelato:

Escala de Avaliação do Clima Emocional na Sala de Aula – EACESA (Albuquerque, I., Matos, M., Cunha, M., Galhardo, A., Palmeira, L. & Lima, M., 2019).

A EACESA baseia-se no modelo tripartido de regulação dos afetos de Gilbert (2005) e é constituída por 15 itens que avaliam a perceção que os alunos têm do ambiente da sala de aula, em termos emocionais, ou seja, a forma como estes se sentem na sala de aula (*e.g.*, ativos, seguros, com raiva, recebidos calorosamente, cheios de vida, stressados etc.). Existem diferentes versões deste instrumento: uma versão para crianças do 1º e 2º ciclo do ensino básico; uma versão para adolescentes, dos 12 aos 19 anos de idade (alunos do 3º ciclo do ensino básico e ensino secundário) e uma versão para adultos, referente ao

clima emocional em contexto de sala de aula ou contexto profissional. O presente estudo incide sobre a validação da versão da escala para adolescentes.

Escala de Tipos de Afeto Positivo - ETAP (*Activation and Safe/Content Affect Scale*) (Gilbert, McEwan, Mitra, Franks, Richter & Rockliff, 2008; versão portuguesa de Pinto-Gouveia, Dinis, & Matos, 2008).

A ETAP inclui um conjunto de 18 itens que avaliam o grau em que os sujeitos experienciam diferentes tipos de emoções positivas, hipoteticamente associadas à ativação dos dois sistemas de regulação de afeto positivo. É pedido aos sujeitos que assinalem a frequência com que cada emoção é característica em si (grau em que é sentida e experimentada), dispondo, para o efeito de uma escala de resposta de 5 pontos (0 = nada característico em mim; 4 = muito característico em mim). A análise fatorial efetuada revelou uma solução de três fatores: Ativação/excitação (*e.g.*, “excitado”, “dinâmico”, “ativo”) (itens 3, 5, 6, 8, 9, 12, 13, 14, 17), Relaxamento (*e.g.*, “relaxado”, “calmo”, “pacífico”) (itens 2, 4, 7, 15, 16, 18) e Calor (segurança/contentamento) (*e.g.*, “seguro”, “caloroso”, “contente”) (itens 1, 10, 11, 12). A ETAP demonstrou uma boa consistência interna para a subescala ativação/excitação ($\alpha = 0,85$), relaxamento ($\alpha = 0,88$) e calor/segurança ($\alpha = 0,75$). No nosso estudo verificou-se uma boa consistência interna para a subescala ativação/excitação ($\alpha = 0,86$), para a subescala relaxamento ($\alpha = 0,85$) e para a subescala calor/segurança ($\alpha = 0,74$).

Escala das Formas de Autocriticismo e de Autotranquilização para Adolescentes - EFAA-A (*Forms of Self-Criticizing and Self-Reassuring Scale - FSCRS*; Gilbert, Clark, Hempel, Miles & Irons, 2004; versão para adolescentes de Silva & Salvador, 2010).

A EFAA-A é um instrumento de autorresposta que avalia a forma como os sujeitos se autocriticam, ou, pelo contrário, se auto-tranquilizam, perante as situações de fracasso e erros. É constituída por 22 itens organizados em três subescalas: o Eu Inadequado que avalia o sentimento de inadequação do eu perante fracassos, obstáculos e erros (*e.g.*, “Desaponto-me facilmente comigo mesmo(a).”), o Eu Tranquilizador que se refere a uma atitude positiva, calorosa, de conforto e de compaixão para consigo próprio (*e.g.*, “Sou capaz de lembrar a mim mesmo(a) das minhas coisas positivas.”) e, por fim, o Eu Detestado que avalia sentimentos de autorrepugnância, raiva e aversão e que envolve uma resposta destrutiva e de perseguição para com o eu em situações de fracasso ou erro (*e.g.*, “Fico tão zangado(a) comigo que quero magoar-me ou ferir-me.”). Com base na instrução inicial “quando as coisas me correm mal”, os participantes são solicitados a responder a

cada item com base na frase “quando as coisas correm mal” e de acordo com uma escala de 5 pontos (0= “não sou assim”; 4 = “sou extremamente assim”). Quanto maior for a pontuação, maiores são os níveis de autocrítico e autotranquilização. A versão portuguesa para adolescentes apresentou uma consistência interna muito boa para o Eu Inadequado ($\alpha = 0,90$), boa para o Eu Tranquilizador ($\alpha = 0,86$) e razoável para o Eu Detestado ($\alpha = 0,75$), indicando uma boa fidedignidade deste instrumento (Silva & Salvador, 2010). Neste estudo verificou-se uma consistência interna muito boa para a subescala Eu Inadequado ($\alpha = 0,90$), boa para a subescala Eu Tranquilizador ($\alpha = 0,86$) e para a subescala Eu Detestado ($\alpha = 0,81$).

Escala de Ansiedade, Depressão e Stresse – EADS-21 (*Depression Anxiety Stress Scales – DASS-21*; Lovibond & Lovibond, 1995; versão para crianças Leal, Antunes, Passos, Pais-Ribeiro, Marôco, 2009).

A EADS-21 é uma escala de autorresposta que avalia três dimensões de sintomas: depressão (que engloba, a disforia, desânimo, desvalorização da vida, auto-depreciação, falta de interesse ou de envolvimento, anedonia e inércia); ansiedade (que inclui a excitação do sistema autónomo, efeitos músculo esqueléticos, ansiedade situacional e experiências subjetivas de ansiedade) e, por fim, stress (que inclui dificuldade em relaxar, excitação nervosa, facilmente agitado/chateado, irritável/reação exagerada e impaciência), incluindo cada uma das dimensões sete itens. É solicitado aos respondentes que avaliem a extensão em que experimentaram cada sintoma emocional negativo “durante a semana passada”, utilizando uma escala de resposta de 4 pontos (0= “não se aplicou nada a mim” a 3= “aplicou-se a mim a maior parte das vezes”). As pontuações para cada subescala variam entre o mínimo de “0” e o máximo de “21”, correspondendo os valores mais elevados a estados afetivos mais negativos. Em termos de consistência interna, os resultados demonstraram alfas de Cronbach de 0,78 para a subescala da depressão, 0,75 para a subescala de ansiedade e 0,74 para a subescala de stresse (Leal et al., 2009). No presente estudo os valores de consistência interna foram de 0,87 para a subescala de depressão, de 0,83 para a subescala de ansiedade e de 0,85 para a subescala de stresse.

Escala de Afeto Positivo e Negativo para Crianças - EAPAN-C (*Positive Affect and Negative Affect for Children- PANAS-C*; Sandin, 1997; versão portuguesa para crianças Carvalho, Batista & Gouveia, 2004).

A EAPAN-C é uma medida de autorresposta que avalia a afetividade positiva e

negativa em crianças/adolescentes. É solicitado aos respondentes que avaliem a extensão em que experimentaram os sentimentos ou emoções “durante o último mês”. A EAPAN-C é constituído por 20 itens com um formato de resposta de uma escala ordinal de três pontos, organizando-se em duas subescalas (afetividade positiva e afetividade negativa) compostas por 10 itens cada. Os resultados para cada subescala, são obtidos através do somatório das respostas aos respetivos itens e variam entre 10 e 30. Valores mais elevados correspondem a um índice mais elevado de afetividade positiva e afetividade negativa. Relativamente à fidelidade, os valores de alfa de Cronbach foram de 0,83 para a afetividade negativa e de 0,76 para a afetividade positiva, revelando uma adequada consistência interna e homogeneidade dos construtos (Carvalho, et al., 2004). No nosso estudo, o valor de alfa Cronbach foi de 0,88 para a afetividade negativa e de 0,83 para a afetividade positiva.

Questionário de Qualidade de Vida em Crianças e Adolescentes (*Kidscreen 10*; versão portuguesa por Gaspar & Matos, 2008).

O *Kidscreen* pretende avaliar a perceção subjetiva do bem-estar e da saúde de crianças e adolescentes saudáveis ou que apresentam uma doença crónica, com idades compreendidas entre os 8 e os 18 anos. Existem diversas versões deste instrumento, formadas por 52, 27 ou 10 itens, preenchidas pela criança ou pelos pais, sendo que a utilizada no presente estudo é a versão mais breve, constituída por 10 itens e completada pelo jovem. A resposta a este instrumento é dada numa escala de 5 pontos variando do “Nunca” (1) ao “Sempre” (5). Pontuações mais baixas correspondem a níveis inferiores de qualidade de vida, como sentimentos de infelicidade, insatisfação e desadequação nos diversos contextos da vida da criança/adolescente, principalmente no que diz respeito ao contexto familiar e ao seu grupo de pares e escola. A versão de 10 itens corresponde a uma estrutura unidimensional e apresenta um valor de alfa de Cronbach de 0,78 (Matos, Gaspar & Simões, 2011). Neste estudo, a consistência interna deste instrumento calculada pelo alfa de Cronbach foi de 0,81.

Procedimentos

Uma vez definidos os objetivos e instrumentos utilizados neste estudo e, de acordo com os princípios éticos, foram enviados *e-mails* para os autores de cada instrumento de avaliação, informando-os sobre o âmbito e objetivos deste trabalho e solicitando a autorização para o uso dos mesmos (Apêndice A). Depois de cedidas as autorizações

pelos autores, foi construído um protocolo de investigação, que incluía um texto introdutório onde era explicada a importância desta pesquisa e os seus objetivos, o respetivo consentimento informado, a recolha de dados sociodemográficos (sexo, idade e ano de escolaridade), e os questionários de autorresposta. De seguida, procedeu-se à elaboração e submissão do projeto de investigação à Direção Geral do Ensino Superior (DGE), tendo o mesmo sido aprovado (Apêndice B).

Previamente à recolha de dados, foi obtida a autorização por parte da direção das escolas, bem como dos encarregados de educação dos alunos, através do consentimento informado. De mencionar ainda que os alunos de duas turmas, selecionadas aleatoriamente, foram convidados a participar numa segunda fase do estudo (quatro semanas após o primeiro momento), destinada a analisar a validade teste-reteste da EACESA. De forma a assegurar o anonimato, foi utilizado um código de identificação, de forma a permitir o emparelhamento da recolha dos dados nos dois momentos. A recolha dos dados decorreu de 25 de fevereiro a 24 de abril de 2019, em duas escolas públicas da zona centro. Os questionários foram respondidos individualmente, em contexto de sala de aula, na presença da investigadora e do diretor de turma, demorando cerca de 25 minutos. A participação foi informada, voluntária, anónima, tendo sido assegurados os princípios éticos e deontológicos de investigação.

Análise Estatística

A análise estatística foi realizada com recurso ao *software Statistic Package Social Sciences* (IBM SPSS Statistics, v.25). Para efeitos de descrição da amostra em termos de dados sociodemográficos recorreu-se à estatística descritiva, com cálculo de médias e desvios-padrão em relação às variáveis contínuas e frequências e percentagens no que respeita às variáveis categóricas. Na análise das características dos itens da EACESA foram calculadas as respetivas médias, desvios-padrão, correlação item-total e o coeficiente alfa de Cronbach no caso de o item ser removido.

Para a realização do estudo da estrutura fatorial da EACESA, recorreu-se ao *software Analysis of Moment Structures* (IBM SPSS AMOS, v.25) que permite a realização de uma análise fatorial confirmatória (AFC) de modo a avaliar o ajustamento dos dados a um modelo. Recorreu-se ao método da máxima verossimilhança para examinar o ajustamento global do modelo às matrizes de variância e covariância observadas. A existência de valores extremos, os *outliers*, foi avaliada através da distância

quadrada de Mahalanobis (D^2) e a normalidade das variáveis foi analisada pelos coeficientes de assimetria (Sk) e curtose (Ku). Relativamente aos indicadores de ajustamento do modelo, foram considerados os seguintes: qui-quadrado normalizado (χ^2/df), o Índice de Ajustamento Comparativo (CFI), o Índice de Bondade de Ajustamento (GFI), o Erro Quadrático Médio da Aproximação (RMSEA), e para a comparação de modelos foi utilizado o Índice de Validação Cruzada (ECVI). O CFI e o GFI são indicativos de um bom ajustamento quando os valores variam de 0,90 a 0,95 e um ajustamento muito bom quando os valores estão acima de 0,95. Valores de RMSEA entre 0,05 e 0,08 indicam um bom ajustamento (Hu & Bentler, 1999). A qualidade do ajustamento local foi avaliada através dos pesos fatoriais e pela fiabilidade individual dos itens. A consistência interna da EACESA foi calculada através do alfa de Cronbach, sendo considerada boa quando os valores são superiores a 0,70 (Field, 2013).

Para exploração da validade convergente e divergente da escala em estudo foram calculados os coeficientes de correlação de Pearson entre a EACESA e as demais medidas utilizadas. A comparação de médias para exploração da existência de diferenças entre sexos nas subescalas da EACESA foi efetuada por recurso ao teste t de Student para amostras independentes.

Para a classificação do tamanho do efeito da correlação, foi seguida a tipologia de Marôco (2014), segundo o qual é possível distinguir correlação fraca (valores de $r < 0,25$), correlação moderada ($0,25 \leq r < 0,50$), correlação forte ($0,50 \leq r < 0,75$) e correlação muito forte ($r \geq 0,75$). Em todas as análises foi considerada uma significância estatística com um valor de p igual ou inferior a 0,05.

Resultados

Análise Fatorial Confirmatória

Neste estudo, iniciamos o procedimento estatístico com a AFC, de forma a testar o modelo de 3 fatores (correspondentes aos sistemas de segurança, *drive* e ameaça) da EACESA, de acordo com o modelo teórico. A análise de *outliers* apontou para a existência de seis casos, os quais foram removidos (tendo sido também retirados nas análises anteriormente reportadas). Quanto ao pressuposto da normalidade, nenhuma das variáveis apresentou valores de Sk e Ku indicadores de violações severas à distribuição normal ($|Sk| < 3$ e $|Ku| < 10$; Finney & DiStefano, 2006; Kline, 2005). A avaliação do ajustamento do modelo fatorial testado (3 fatores) revelou valores de $\chi^2/gl = 3,128$; CFI = 0,90; GFI = 0,91; RMSEA = 0,074; ECVI = 0,87. Face a estes valores foram explorados os índices de modificação, tendo-se observado a existência de correlações entre os resíduos dos itens 3 (“...calmo/a”) e 4 (“...descansado/a”). O modelo foi recalculado, especificando a existência de correlações entre os erros destes itens. Na Figura 1 encontra-se graficamente representado o modelo da estrutura fatorial da EACESA.

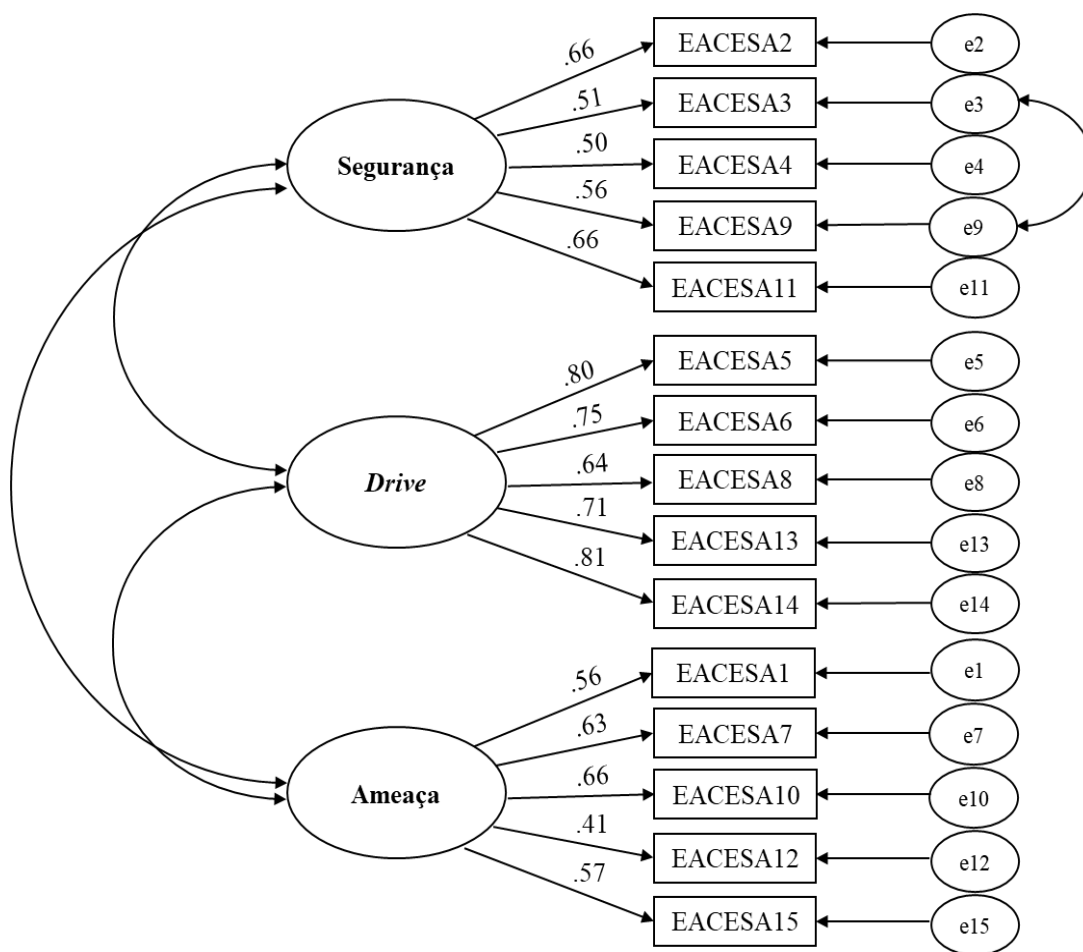


Figura 1. Modelo da estrutura fatorial da EACESA

Para este segundo modelo, os valores dos índices de ajustamento foram os seguintes: $\chi^2/df = 2,93$; CFI = 0,91; GFI = 0,92; RMSEA = 0,07; ECVI = 0,82. Como se pode verificar foi possível obter uma qualidade de ajustamento bom à exceção do qui-quadrado normalizado o qual apresentou um valor de ajustamento sofrível. De acrescentar que o valor do ECVI do segundo modelo testado foi inferior ao do primeiro, pelo que este segundo modelo apresenta uma melhor qualidade de ajustamento.

Neste modelo recalculado os pesos fatoriais dos itens da EACESA variam entre 0,41 (item 12) e 0,81 (item 14) (Tabela 1). As correlações múltiplas variaram entre 0,17 (item 12) e 0,65 (item 14).

Tabela 1.

Pesos fatoriais por fatores dos itens da EACESA

EACESA-A itens	Peso fatorial
----------------	---------------

F1- Segurança	
Na sala de aula sinto-me...	
2. satisfeito/a	0,66
3. calmo/a	0,51
4. recebido calorosamente	0,50
9. descansado/a	0,56
11. seguro/a	0,66
F2- Drive	
Na sala de aula sinto-me...	
5. cheio/a de vida	0,80
6. animado/a	0,75
8. ativo/a	0,64
13. entusiasmado/a	0,71
14. cheio/a de energia	0,81
F3- Ameaça	
Na sala de aula sinto-me...	
1. com raiva	0,56
7. com medo	0,63
10. stressado/a	0,66
12. inquieto/a	0,41
15. ansioso/a	0,57

Nota. EACESA-A = Escala de Avaliação do Clima Emocional na Sala de Aula - Adolescentes

Consistência Interna e Análise da qualidade dos itens

Relativamente à consistência interna da EACESA, analisada através do alfa de Cronbach, foi encontrado um valor de 0,73 para a subescala de segurança, de 0,86 para a subescala de *drive* e de 0,70 para a subescala de ameaça. No que respeita, às características dos itens da EACESA, apresentados na Tabela 2, verificou-se que as correlações item-total variam entre 0,35 e 0,74. A remoção de cada um deles não se traduzia num aumento da consistência interna, pelo que foram mantidos todos os itens da versão original.

Tabela 2.

Médias (M), desvios-padrão (DP), correlação item-total (r) e α de Cronbach dos itens da EACESA

EACESA-A itens	M	DP	Correlação item-total	Cronbach α se item removido
F1- Segurança (Cronbach $\alpha = 0,73$)				
Na sala de aula sinto-me...				
2. satisfeito/a	2,32	0,82	0,49	0,68
3. calmo/a	2,74	0,90	0,49	0,68
4. recebido calorosamente	2,09	1,10	0,42	0,71
9. descansado/a	2,17	0,96	0,50	0,67
11. seguro/a	2,62	0,98	0,54	0,66
F2- Drive (Cronbach $\alpha = 0,86$)				
Na sala de aula sinto-me...				
5. cheio/a de vida	2,12	1,08	0,71	0,82
6. animado/a	2,50	1,00	0,68	0,82
8. ativo/a	2,44	0,94	0,58	0,85
13. entusiasmado/a	2,19	0,89	0,65	0,83
14. cheio/a de energia	2,28	1,07	0,74	0,81
F3- Ameaça (Cronbach $\alpha = 0,70$)				
Na sala de aula sinto-me...				
1. com raiva	0,98	0,83	0,45	0,65
7. com medo	0,89	0,96	0,51	0,63
10. stressado/a	2,06	1,10	0,51	0,62
12. inquieto/a	1,81	1,05	0,35	0,70
15. ansioso/a	2,21	1,00	0,48	0,64

Nota. EACESA-A = Escala de Avaliação do Clima Emocional na Sala de Aula - Adolescentes
M = Média; *DP* = Desvio-padrão.

Diferenças entre gênero e relação com a idade

Foi explorada a existência de diferenças entre rapazes e raparigas relativamente aos valores médios obtidos nas subescalas da EACESA. No que diz respeito à subescala de **Segurança**, $t_{(388)} = 2,23$; $p = 0,027$), os rapazes evidenciaram valores mais elevados ($M = 12,33$; $DP = 3,17$), que as raparigas ($M = 11,59$; $DP = 3,37$). Na subescala **Drive**, $t_{(388)} = 2,16$; $p = 0,031$), foram igualmente os rapazes que evidenciaram valores mais elevados ($M = 11,99$; $DP = 4,20$ vs $M = 11,12$; $DP = 3,77$). Por último, em relação à subescala de **Ameaça**, $t_{(388)} = 2,59$; $p = 0,10$), foram as raparigas que exibiram valores mais elevados ($M = 8,35$; $DP = 3,59$), comparativamente aos rapazes ($M = 7,47$; $DP = 2,95$). Em síntese, observam-se diferenças estatisticamente significativas em todas as subescalas da EACESA, com o sexo masculino a revelar valores médios mais elevados na subescala Segurança e Drive, e valores médios mais baixos na subescala Ameaça, comparativamente com o sexo feminino.

A idade não mostrou uma correlação significativa com qualquer das subescalas da EACESA.

Estabilidade Temporal

Para avaliar a estabilidade temporal da escala, os participantes ($n = 38$), voltaram a preencher a EACESA quatro semanas após a primeira administração. Para a subescala de Segurança verificou-se uma associação forte e estatisticamente significativa ($r = 0,61$, $p < 0,001$); para a subescala de Drive, foi obtido um $r = 0,77$, $p < 0,001$; e para a subescala de Ameaça um $r = 0,70$, $p < 0,001$. Os valores indicam uma associação forte e muito forte (Marôco, 2014), o que sugere uma boa estabilidade temporal.

Validade convergente e divergente

Os resultados da análise das correlações entre as subescalas da EACESA e os tipos de afeto positivo (calor, ativação/excitação, relaxamento), os estados emocionais negativos (EADS-21) (ansiedade, depressão e stress), os afetos positivos e negativos (EAPAN-C), as formas do autocríticismo e de autotranquilização (EFAA-A) e a qualidade de vida nos adolescentes (Kidscreen) estão apresentados na Tabela 3.

Tabela 3.

Correlações de Pearson entre a Escala de Avaliação do Clima Emocional na Sala de Aula (EACESA) e os restantes instrumentos de avaliação

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.
1. EACESA Segurança	1													
2. EACESA Drive	0,58**	1												
3. EACESA Ameaça	-0,40**	-0,13**	1											
4. ETAP Calor	0,60**	0,51**	-0,30**	1										
5. ETAP Ativação/ Excitação	0,43**	0,62**	-0,11*	0,69**	1									
6. ETAP Relaxamento	0,60**	0,34**	-0,38**	0,62**	0,48**	1								
7. EADS Depressão	-0,43**	-0,32**	0,51**	-0,38**	-0,27**	-0,31**	1							
8. EADS Stress	-0,35**	-0,23**	0,56**	-0,30**	-0,14**	-0,39**	0,76**	1						

9. EADS Ansiedade	-0,35**	-0,29**	0,54**	-0,31**	-0,20**	-0,30**	0,74**	0,78**	1					
10. EAPAN-C Afetividade Positiva	0,47**	0,51**	-0,21**	0,53**	0,58**	0,41**	-0,39**	-0,25**	-0,27**	1				
11. EAPAN-C Afetividade Negativa	-0,32**	-0,27**	0,59**	-0,29**	-0,17**	-0,36**	0,63**	0,68**	0,69**	-0,18**	1			
12. EFAA-A Inadequado	-0,37**	-0,28**	0,46**	-0,34**	-0,21**	-0,40**	0,70**	0,65**	0,61**	-0,32**	0,65**	1		
13. EFAA-A Tranquilizador	0,45**	0,39**	-0,30**	0,50**	0,40**	0,45**	-0,45**	-0,33**	-0,35**	0,60**	-0,31**	-0,51**	1	
14. EFAA-A Detestado	-0,34**	-0,28**	0,38**	-0,31**	-0,20**	-0,27**	0,63**	0,51**	0,55**	-0,31**	0,52**	0,72**	-0,48**	1
15. Kidscreen total	0,48**	0,46**	-0,40**	0,48**	0,42**	0,43**	-0,53**	-0,46**	-0,48**	0,55**	-0,51**	-0,55**	0,58**	-0,49**

Nota. EACESA = Escala de Avaliação do Clima Emocional na Sala de Aula; ETAP = Escala de Tipos de Afeto Positivo; EADS = Escala de Ansiedade, Depressão e Stresse; EAPAN-C = Escala de Afeto Positivo e Negativo para Crianças; EFAA-A = Escala das Formas de Autocriticismo e de Autotranquilização para Adolescentes; Kidscreen = Questionário de Qualidade de Vida em Crianças e Adolescentes

** $p < 0,01$; * $p < 0,05$

Como se pode observar na Tabela 3, as subescalas Segurança e *Drive* da EACESA apresentam correlações positivas significativas, variando de moderadas a fortes, com os tipos de afeto positivo (ETAP), com a afetividade positiva (EAPAN-C), com forma de autotranquilização e com a qualidade de vida (*Kidscreen*). Por sua vez apresentam correlações negativas significativas, fracas a fortes, com os estados emocionais negativos (EADS-21), com a afetividade negativa (EAPAN-C) e com as formas de autocriticismo (Eu Detestado e Eu Inadequado). Já a subescala de Ameaça da EACESA apresenta correlações positivas e significativas (moderada a fortes) com os estados emocionais negativos (EADS-21), afetividade negativa e com as formas de autocriticismo. Por oposição, revela uma associação negativa, de fraca a moderada, com os tipos de afeto positivo, com a afetividade positiva, com a autotranquilização e com a qualidade de vida.

Discussão

A investigação sobre a percepção que os alunos têm das suas emoções em contexto de sala de aula é de extrema importância, já que diversos estudos têm evidenciado a relevância do clima emocional na aprendizagem (*e.g.*, Fonseca, 2016; Mata, et al., 2015; Pekrun, et al., 2006; Schutz & DeCuir, 2002; Schutz & Pekrun, 2007) e rendimento escolar (*e.g.*, Guerra, 2018; Patrick, et al., 2007; Wang & Degol, 2016; Wang e Holcombe, 2010), bem como a sua associação ao bem-estar e satisfação com a vida (*e.g.*, Morgado, 2004; Natvig, et al., 2003; Suldo, et al., 2009; Suldo, et al., 2013) desta população específica. De realçar ainda o tempo que, atualmente, a escola ocupa no dia-a-dia dos adolescentes, podendo este contexto ter um impacto no desenvolvimento global dos jovens, bem como em domínios como a educação para a cidadania, a formação pessoal e social.

O objetivo do presente estudo foi validar um novo instrumento designado de Escala de Avaliação do Clima Emocional na Sala de Aula (EACESA), contribuindo, assim, para a investigação e prática psicológica/educativa com adolescentes. Para alcançar o objetivo proposto recorreu-se a uma amostra de 390 adolescentes, alunos de escolas públicas a frequentar o 3º ciclo do ensino básico e secundário, com idades compreendidas entre os 12 e os 19 anos. A EACESA avalia a percepção dos jovens relativamente à forma como se sentem na sala de aula (*e.g.*, com raiva, calmos, seguros, cheios de energia), tendo em conta as duas últimas semanas de aulas. A escala foi desenvolvida com base na perspetiva evolucionária do modelo tripartido de regulação dos afetos de Gilbert (2005; Gilbert, 2019). Nesta sequência pretendeu-se analisar a estrutura fatorial e propriedades psicométricas desta medida de modo a explorar se esta se revelava adequada para esta população específica. O teste piloto revelou clareza e facilidade, por parte dos adolescentes, na compreensão das instruções e no preenchimento da escala, corroborando a adequação dos itens.

A análise da estrutura fatorial da EACESA confirmou o modelo teórico de três fatores, observando-se um bom ajustamento, indicando apenas o qui-quadrado normalizado um valor considerado sofrível (Marôco, 2010). De referir ainda que surgiu a necessidade de proceder à correlação entre resíduos de itens que apresentavam semelhanças relativamente ao conteúdo e à forma como se encontravam redigidos (Brown, 2003). Quanto aos pesos fatoriais, todos os itens demonstraram pesos elevados, sendo que o mais baixo foi encontrado no item 12.

No que diz respeito às características psicométricas da EACESA, observou-se uma consistência interna adequada para todas as subescalas (Field, 2013), sendo a subescala *Drive* a que obtém um alfa de Chronbach mais elevado. Todos os itens apresentam correlações item-total aceitáveis e uma boa fidedignidade, não sendo necessário a eliminação de qualquer item. A EACESA revelou uma estabilidade temporal boa para o período de um mês de intervalo.

No que concerne às diferenças de género, verificou-se que os indivíduos do sexo masculino percebem em contexto de sala de aula mais emoções positivas associadas ao sistema de *Drive* (e.g., sentimentos de energia, excitação, encorajamento, vitalidade) e ao sistema de Segurança (e.g., sentimentos de calor, tranquilidade, confiança), quando comparados com o sexo feminino. Por sua vez, as raparigas percebem mais sentimentos de raiva, de medo, ansiedade e *stress* na sala de aula, emoções essas associadas ao sistema de ameaça. Este padrão de resultados está em consonância com outros estudos que, quando encontram diferenças significativas entre os géneros relativamente aos estados emocionais ou afetivos, revelam as emoções negativas serem mais frequentes nas raparigas e as positivas mais frequentes nos rapazes (e.g., Carvalho, Batista & Gouveia, 2004; Cunha, Xavier & Vitória, 2013; Gilbert, McEwan, Matos, & Ravis, 2011; Lee, Heimer, Giedd, Lein, Sestan, Weinberger, & Casey, 2014). A idade não mostrou qualquer associação com as subescalas da EACESA, sugerindo que as emoções associadas a estes sistemas de regulação não estão relacionadas com a idade. De notar que a amostra de adolescentes do presente estudo apresenta uma variabilidade reduzida de idades, o que pode ajudar na compreensão deste resultado. Outros estudos, abrangendo uma maior heterogeneidade de idades, poderão dar um contributo relevante quanto ao papel de aspetos desenvolvimentais ligados aos diferentes ciclos de vida.

Relativamente à validade convergente e divergente da EACESA, as subescalas Segurança e *Drive* mostraram correlações positivas significativas com os tipos de afeto positivo, com a afetividade positiva, com a forma de autotranquilização e com a qualidade de vida. Ambas as subescalas apresentaram correlações negativas significativas com os estados emocionais negativos (ansiedade, depressão e *stress*), com a afetividade negativa e com as formas de autocriticismo (Eu Detestado e Eu Inadequado). Assim, estes resultados sugerem que os adolescentes que percebem o clima emocional na sala de aula de uma forma mais favorável (como seguro, caloroso, tranquilo, calmo, descansado, entusiasmante, cheio de vida, ativo, satisfeito, animado), reportam mais estados emocionais e afetivos positivos, são mais capazes de se tranquilizarem e serem calorosos

consigo próprios perante situações difíceis ou fracassos, bem como evidenciam níveis mais elevados de qualidade de vida.

Por sua vez, a subescala de Ameaça da EACESA revelou correlações positivas e significativas com os estados emocionais negativos (ansiedade, depressão e *stress*), afetividade negativa e com as formas de autocrítica (Eu Inadequado e Eu Detestado). Revelou também uma associação negativa com os tipos de afeto positivo, com a afetividade positiva, com a autotranquilização e com a qualidade de vida. Estes resultados demonstram que os adolescentes que se sentem mais ameaçados na sala de aula, referem mais sintomas de ansiedade, depressão e de stress, mais afetividade negativa e uma avaliação mais negativa e depreciativa de si próprios, recorrendo ao autocrítica perante o fracasso ou dificuldades.

A presente investigação apresenta algumas limitações que devem ser consideradas em pesquisas futuras. Um dos aspetos prende-se com a escassez de literatura focada na avaliação do clima emocional em sala de aula o que delimita eventuais comparações. Apesar do tamanho adequado da amostra, os dados recolhidos foram circunscritos à região centro, pelo que poderia ser útil abranger outras regiões de Portugal. Alargar esta investigação a outras idades, que incluísse crianças (alunos do 1º ciclo do ensino básico) e adultos (alunos do ensino superior), é também recomendável, permitindo validar a utilidade deste instrumento em diferentes grupos.

Apesar das limitações anteriormente mencionadas, este estudo revela contributos importantes, uma vez que disponibiliza um novo instrumento de autorresposta válido e fidedigno. É ainda importante referir que em Portugal, o constructo de clima emocional em sala de aula abordado nesta perspetiva evolucionária do sistema de regulação emocional constitui uma área inovadora e promissora. É irrefutável o papel fundamental dos pais, professores e de todos os agentes educativos presentes na escola, para que o clima emocional em sala de aula se reflita no crescimento saudável e no ajustamento psicológico dos adolescentes, tornando-se desta forma, valiosos os estudos que procurem explorar, compreender e melhorar este processo multifacetado. Por último, de realçar ainda a utilidade deste instrumento no âmbito da investigação ligada à compaixão e ao modelo de regulação do afeto, estimulando novos estudos que possam elucidar o funcionamento destes processos autorregulatórios, contribuindo para a promoção de contextos calorosos, equilibrados e seguros por oposição a ambientes mais focados na ameaça, na comparação, no sucesso e desempenho.

Referências Bibliográficas

- Aldridge, J. M., Fraser, B. J., Fozdar, F., Ala'i, K., Earnest, J., & Afari, E. (2016). Students' perceptions of school climate as determinants of wellbeing, resilience and identity. *Improving Schools*, 19(1), 5–26. doi:10.1177/1365480215612616
- Ahmed, S. P., Bittencourt-Hewitt, A., & Sebastian, C. L. (2015). Neurocognitive bases of emotion regulation development in adolescence. *Developmental cognitive neuroscience*, 15, 11-25.
- Bradley, C., Cordaro, D. T., Zhu, F., Vildostegui, M., Han, R. J., Brackett, M., & Jones, J. (2018). Supporting improvements in classroom climate for students and teachers with the four pillars of wellbeing curriculum. *Translational Issues in Psychological Science*, 4(3), 245-264.
- Brown, T. A. (2003). Confirmatory factor analysis of the Penn State Worry Questionnaire: Multiple factors or method effects?. *Behavior Research and Therapy*, 41(12), 1411-1426. doi:10.1016/S0005-7967(03)00059-7
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen & L. S. Long (Eds.) *Testing structural equation models* (pp. 136-162). Newbury Park: SAGE
- Carvalho, M., Baptista, A., & Gouveia, J. (2004). Análise da Estrutura Factorial de uma Medida de Auto-avaliação da Afetividade Negativa e Positiva para Crianças e Adolescentes. In C. Machado, L. S: Almeida, M. Gonçalves, & V. Ramalho (Orgs.), *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School Climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education. *Teachers College Record*, 111(1), 180–213.
- Compas, B. E., Jaser, S. S., Bettis, A. H., Watson, K. H., Gruhn, M. A., Dunbar, J. P., . . . Thigpen, J. C. (2017). Coping, emotion regulation, and psychopathology in childhood and adolescence: A meta-analysis and narrative review. *Psychological bulletin*, 143(9), 939.

- Costa, A., & Faria, L. (2013). Aprendizagem social e emocional: Reflexões sobre a teoria e a prática na escola portuguesa. *Análise Psicológica*, 31(4), 407-424.
- Cunha, M., Xavier, A. M., & Vitória, I. (2013). Avaliação da auto-empatia em adolescentes: Adaptação e qualidades psicométricas da Escala de Auto-Compaixão. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, 4(2), 95-117
- Depue, R. A., & Morrone-Strupinsky, J. V. (2005). A Neurobehavioral Model of Affiliative Bonding: Implications for Conceptualizing a Human Trait of Affiliation. *Behavioral and Brain Sciences*, 28(3), 313-350. doi:10.1017/S0140525X05000063
- Dias, A., Alves, P., & Menezes, H. (2013). A atitude de (In) Gratidão, as Dimensões da Personalidade e as Capacidades Cognitivas na Adolescência. In L. Almeida, A. Araújo, A. P. Cabral, J. Cruz, J. C. Morais & M. Simões (Org.). *Comunicação apresentada no I Congresso Internacional de Psicologia, Educação e Cultura. Desafios Sociais e Educação: Culturas Práticas*. Vila Nova de Gaia: Centro de Investigação e Desenvolvimento do ISPGAYA.
- Estrela, M. T. (2002). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*. Porto: Porto Editora
- Fernandes, L. F. P. (2008). *Clima de sala de aula e Relação Educativa: as representações dos alunos de 3º ciclo* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Algarve.
- Field, A. (2013). *Discovering Statistics using IBM SPSS Statistics* (4th edition). London: SAGE Publication Ltd
- Fonseca, V. (2016). Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. *Revista Psicopedagogia*, 33(102), 365-384.
- Gaspar, T., & Matos, M. G. (2008). *Qualidade de Vida em Crianças e Adolescentes: Versão portuguesa dos instrumentos KIDSCREEN-52*. Cruz Quebrada: Aventura Social e Saúde.
- Gilbert, P. (1992). Defense, safety and biosocial goals in relation to the agonistic and

- hedonic social modes. *Journal of General Evolution*, 35, 31-70.
- Gilbert, P. (2000). Social mentalities: Internal 'social' conflicts and the role of inner warmth and compassion in cognitive therapy. In P. Gilbert & K. G. Bailey (Eds.), *Genes on the couch: Explorations in evolutionary psychotherapy* (pp. 118-150). Hove: Psychology Press.
- Gilbert, P. (2001). Evolutionary approaches to psychopathology: The role of natural defenses. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 35, 17-27.
- Gilbert, P. (2004a). *Evolutionary therapy and cognitive theory*. New York: Springer Verlag.
- Gilbert, P. (2004b). Depression: A biopsychosocial, integrative and evolutionary approach. In M. Power (Ed.), *Mood disorders: A handbook of science and practice* (pp. 99-142). Chichester: J. Wiley.
- Gilbert, P. (2005). Compassion and cruelty: A biopsychosocial approach. In P. Gilbert (Ed.), *Compassion: Conceptualisations, research and use in psychotherapy* (pp. 9-74). London: Routledge.
- Gilbert, P. (2015). An evolutionary approach to emotion in mental health with a focus on affiliative emotions. *Emotion Review*, 7(3), 230-237. doi:10.1177/1754073915576552
- Gilbert, P. (2017). Compassion as a social mentality: An evolutionary approach. In P. Gilbert (Ed.), *Compassion* (pp. 31-68). London: Routledge.
- Gilbert, P. (2019). Psychotherapy for the 21st Century: An integrative, evolutionary, contextual, biopsychosocial approach. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 92(2), 164-189. doi:10.1111/papt.12226
- Gilbert, P., Clarke, M., Hempel, S., Miles, J., & Irons, C. (2004). Criticizing and reassuring oneself: An exploration of forms, styles and reasons in female students. *British Journal of Clinical Psychology*, 43(1), 31-50. doi: 10.1348/014466504772812959
- Gilbert, P., McEwan, K., Mitra, R., Franks, L., Richter, A., & Rockliff, H. (2008).

- Feeling safe and content: A specific affect regulation system? Relationship to depression, anxiety, stress, and self-criticism. *Journal of Positive Psychology*, 3(3), 182-191. doi:10.1080/17439760801999461
- Gilbert, P., McEwan, K., Matos, M., & Rivis, A. (2011). Fears of compassion: Development of three self-report measures. *Psychology and Psychotherapy: Theory Research and Practice*, 84(3), 239-255. doi:10.1348/147608310X526511.
- Guerra, C. E. (2018). *Clima de Escola e Envolvimento dos/as Estudantes: Um Estudo com alunos/as do 3º ciclo do Ensino Básico* (Dissertação de Mestrado). Escola de Ciências Sociais, Évora. Retrieved from <https://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/23106>
- Haynes, N. M. (1998). Creating Safe and Caring School Communities: Comer School Development Program Schools. *Journal of Negro Education*, 65(3), 308-314.
- Haynes, N. M., Emmons, C. L., & Comer, J. P. (1993). *Elementary and middle school climate survey*. New Haven, CT: Yale University Child Study Center.
- Hermanto, N., & Zuroff, D. C. (2016). The social mentality theory of self-compassion and self-reassurance: The interactive effect of care-seeking and caregiving. *The Journal of social psychology*, 156(5), 523-535. doi: 10.1080/00224545.2015.1135779
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. doi: 10.1080/10705519909540118
- Huebner, E. S., Gilman, R., Reschly, A. J., & Hall, R. W. (2009). Positive schools. In S. J. Lopez & C. R. Snyder (Eds.), *Oxford Handbook of Positive Psychology* (pp. 561–568). New York: Oxford University Press.
- Jazaieri, H. (2018). Compassionate education from preschool to graduate school: Bringing a culture of compassion into the classroom. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 11(1), 22-66. doi:10.1108/JRIT-08-2017-0017

- Kuperminc, G. P., Leadbeater, B. J., Emmons, C., & Blatt, S. J. (1997). Perceived school climate and difficulties in the social adjustment of middle school students. *Applied Developmental Science*, 1(2), 76-88.
- Leal, P. I., Antunes, I., Passos, T., Pais-Ribeiro, J., & Marôco, J. (2009). Estudo da Escala de Depressão, Ansiedade e Stresse para Crianças (EADS- C). *Psicologia, Saúde & Doenças*, 10(2), 277-284.
- Lee, F. S., Heimer, H., Giedd, J. N., Lein, E. S., Šestan, N., Weinberger, D. R., & Casey, B. J. (2014). Adolescent mental health - Opportunity and obligation: Emerging neuroscience offers hope for treatments. *Science*, 346(6209), 547-549. doi:10.1126/science.1260497
- Lovibond, P. F., & Lovibond, S. H. (1995). The structure of negative emotional states: Comparison of the Depression Anxiety Stress Scales (DASS) with the Beck Depression and Anxiety Inventories. *Behaviour Research and Therapy*, 33(3), 335-343. doi:10.1016/0005-7967(94)00075-U
- Marôco, J. (2010). *Análise de equações estruturais: Fundamentos teóricos, software & aplicações*. Pêro Pinheiro: ReportNumber
- Marôco, J. (2014). *Análise Estatística com o SPSS Statistics* (6ª edição). Pêro Pinheiro: ReportNumber
- Mata, L., Peixoto, F., Monteiro, V., Sanches, C., & Pereira, M. (2015). Emoções em contexto académico: Relações com clima de sala de aula, autoconceito e resultados escolares. *Análise Psicológica*, 33(4), 407-424. doi:10.14417/ap.1050
- Matos, M. G., Gaspar, T., & Simões, C. (2011). Health-Related Quality of Life in Portuguese Children and Adolescents. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 25(2), 230-237. doi:10.1590/S0102-79722012000200004
- McEvoy, A., & Welker, R. (2000). Antisocial behavior, academic failure, and school climate: A critical review. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8(3), 130-140.
- Meyer, D., & Turner, J. (2002). Discovering Emotion in Classroom Motivation Research.

Educational Psychologist, 37, 107-114.

Moneta, G. B. (2014). *Positive psychology. A critical introduction*. NY: Palgrave Mcmillan.

Mora, F. (2013). *Neuroeducación: Solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza editorial.

Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação: Um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença

Natvig, G. K., Albrektsen, G., & Qvarnstrom, U. (2003). Associations between psychosocial factors and happiness among school adolescents. *International Journal of Nursing Practice*, 9, 166–175. doi:10.1046/j.1440-172X.2003.00419.x

O'Connor, C. A., Dyson, J., Cowdell, F., & Watson, R. (2018). Do universal school-based mental health promotion programmes improve the mental health and emotional wellbeing of young people? A literature review. *Journal of clinical nursing*, 27(3-4), 412-426. doi: 10.1111/jocn.14078

Pais, A. P. (2004). *Desenvolvimento Cognitivo em Adolescentes com Dificuldades de Aprendizagem* (Projeto Sócio-Profissional e Memória Final II). Instituto Piaget, Viseu.

Panskepp, J. (1998). *Affective neuroscience: The foudation of human and animal emotion*. New York: Oxford University Press.

Patrick, H., Ryan, A. M., & Kaplan, A. (2007). Early Adolescents' Perceptions of the Classroom Social Environment, Motivational Beliefs, and Engagement. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 83-98. doi:10.1037/0022-0663.99.1.83

Pereira, M. C. R. (2014). *A Relação entre o Desempenho Académico, a Percepção do Clima de Sala de Aula, as Emoções e as Auto-percepções* (Dissertação de Mestrado). Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida, Lisboa.

Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. (2006). Achievement goals and discrete achievement emotions: A theoretical model and prospective test. *Journal of*

Educational Psychology, 98, 583-597. doi: 10.1037/0022-0663.98.3.583

- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic Emotions in Students' Self-Regulated Learning and Achievement: A Program of Qualitative and Quantitative Research. *Educational Psychologist*, 37, 91-105. doi:10.1207/S15326985EP3702_4
- Pinto-Gouveia, J., Dinis, A., & Matos, M. (2008). *Escala de Tipos de Afeto Positivo* (versão portuguesa da Types of Positive Affect Scale). Manuscrito não publicado. Centro de Investigação de Neuropsicologia e Intervenção Cognitivo-Comportamental (CINNEICC). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Ruus, V. R., Veisson, M., Leino, M., Ots, L., Pallas, L., Sarv, E. S., & Veisson, A. (2007). Students' Well-Being, Coping, Academic Success, and School Climate. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 35(7), 919-936. doi: 10.2224/sbp.2007.35.7.919
- Sandin, B. (1997). *Ansiedad, miedos y fobias en niños y adolescentes*. Madrid: Dykinson.
- Schutz, P. A., & DeCuir, J. T. (2002). Inquiry on Emotions in education. *Educational Psychologist*, 37(2), 125-134. doi: 10.1207/S15326985EP3702_7
- Schutz, P. A., Hong, J. Y., Cross, D. I., & Osbon, J. N. (2006). Reflections on investigating emotion in educational activity settings. *Educational Psychology Review*, 18(4), 343-360. doi: 10.1007/s10648-006-9030-3
- Schutz, P. A., & Lanehart, S. L. (2002). Introduction: Emotions in education. *Educational Psychologist*, 37, 67-68. doi: 10.1207/S15326985EP3702_1
- Schutz, P. A., & Pekrun, R. (2007). Introduction to Emotion in Education. In P. A. Schutz, & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in Education: A Volume in Educational Psychology Series* (pp. 3-10). Cambridge, MA: Academic Press.
- Siddiqui, N., & Ventista, O. M. (2018). A review of school-based interventions for the improvement of social emotional skills and wider outcomes of education. *International Journal of Educational Research*, 90, 117-132.

doi:10.1016/j.ijer.2018.06.003

- Silva, C., & Salvador, M. C. (2010). *A Escala das Formas de Auto-criticismo e de Auto Tranquilização (FSCRS): Características psicométricas na população adolescente*. Manuscrito não publicado. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Suldo, S. M., Bateman, L. P., & Gelley, C. D. (2014). Understanding and promoting school satisfaction in children and adolescents. In M. J. Furlong, R. Gilman, & E. S. Huebner (Eds.), *Educational psychology handbook series. Handbook of positive psychology in schools* (pp. 365-380). New York: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Suldo, S. M., Friedrich, A. A., White, T., Farmer, J., Minch, D., & Michalowski, J. (2009). Teacher support and adolescents' subjective well-being: A mixed-methods investigation. *School Psychology Review*, 38(1), 67-85.
- Suldo, S. M., Shaffer-Hudkins, E., & Riley, K. N. (2008). A Social-Cognitive-Behavioral Model of Academic Predictors of Adolescents' Life Satisfaction. *School Psychology Quarterly*, 23, 56-69. doi:10.1037/1045-3830.23.1.56
- Suldo, S. M., Thalji-Raitano, A., Hasemeyer, M., Gelley, C. D., & Hoy, B. (2013). Understanding middle school students life satisfaction: does school climate matter?. *Applied Research in Quality of Life*, 8(2), 169-182. doi:10.1007/s11482-012-9185-7
- Vinha, T. P., Tognetta, L. R. P., Azzi, R. G., Moro, A., Aragão, A. M. F. D., & Moraes, A. D. (2017). O Clima Escolar na Perspectiva dos Alunos de Escolas Públicas. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, 15(40), 163-186
- Wang, M. T., & Degol, J. L. (2016). School Climate: a Review of the Construct, Measurement, and Impact on Student Outcomes. *Educational Psychology Review*, 28(2), 315-352. doi:10.1007/s10648-015-9319-1
- Wang, M. T., & Holcombe, R. (2010). Adolescent's Perceptions of School Environment, Engagement, and Academic Achievement in Middle School. *American Educational Research Journal*, 47, 633-662. doi:10.3102/0002831209361209